

東井義雄の教育実践と地域共同体

——教材「いなむらの火」を中心に——

北 島 信 子

A Study on TOUI Yoshio's Educational Practices
and the Indigenous Community

—Focusing on the Textbook, *Inamura no Hi*—

Nobuko KITAJIMA

はじめに

学校において、家庭や地域との関係づくりが重要な課題としてとらえられるようになって久しい。そして、昨今の学校はあらゆる防災の拠点としての位置づけが地域で認知されてきている。しかしながら、地域の人々にとって普通の学校は自由に入れる場所ではなく、児童の保護者たちにとっては、「個人情報保護」のため、クラス名簿はもちろんのこと、文集などの冊子化、配布が非常に難しくなっていており、クラスや学校の固有の教育実践を具体的に知る機会は非常に少なくなっているといえる。一方で、「情報公開」として、固有名詞のない様々な情報は明示され、「苦情」受付もされている。

現在、アクティブ・ラーニングや言語活動の充実が全教科において叫ばれている。このような教育活動において、学校と家庭や地域との関係はどのようにあるべきなのであろうか。子どもの学びは「個人情報」が守られた学校内で完結しうものだろうか。

学校と地域が関係を形成していく上で、問われているのは、「学校」が上位でも下位でもなく、家庭や地域と同等の位置で、ともに学び合うことではないだろうか。したがって、保護者や地域も主体者意識をもち、「苦情」ではなく、提言をしていかなければならない。

子どものために、家庭や地域がそれぞれの立場で主体者意識をもって、学び合う関係を形成した学校づくりを行っていた教師の一人に、東井義雄をあげることができる。

東井義雄（1912-1991）は『村を育てる学力』（1957年）で知られる戦後もっとも著名な教師の一人である。そして、浄土真宗本願寺派の僧侶でもあった。東井は教師になったころから、生活綴方教育に情熱を傾け、戦前戦後を通じて子ども主体の教育のあり方を追求した教師であった。子どもの生活の論理を大切に、現実の生活の課題と教科の課題をつなぎ、発展させていくような実践を行った。東井は自身が生まれ育った兵庫県但馬地区（現豊岡市近郊）で定年まで教師を続けた。とりわけ戦後に発表した『村を育てる学力』は全国的に注目された。そ

の理由は多数あるが、一つには戦後まもない頃で教育条件がいいとは言いつらい、山間部のいわゆる「へき地」において、子ども主体の教育のあり方を追求し、子どもたちのほんものの学力づくりを学校だけでなく、学校と地域が一体となって取り組んでいた様子に日本中の教師たちが深い感動をもったことがあげられる。

不朽の名著と言われた『村を育てる学力』の刊行から半世紀以上経過した。今なお東井の教育理念は兵庫県但馬地区で継承され、教育現場の教師たちと地域が一体となって子どもの学びを保障し、地域創生に取り組んでいる⁽¹⁾。

東井の教育実践で、今回取り上げるのは国語教材「いなむらの火」である。本教材は、最初は戦前の国定教科書時代に掲載されていたもので、戦後は1960年まで掲載されていた。その後は掲載がなくなったのであるが、2011年に改訂された光村図書の『小学校5年国語 銀河』において、「いなむらの火」の一部が掲載されるようになった⁽²⁾。光村図書で再び教科書に掲載される以前から、作品「いなむらの火」は防災教材としても、紙芝居などで教育現場や地域において扱われてきた。確かに「いなむらの火」は、津波から身を守るという、防災意識の向上に大きな意義のある教材であると思われる。

しかしながら、「いなむらの火」はラフカディオ・ハーン（小泉八雲）の *A Living God*（「生神様」）が原拠であり、防災教材としてのみならず、あらためて「いなむらの火」の文学性にも着目したい。

東井が勤務していた学校は、兵庫県山間部の農村地帯であり、海は近くになく、子どもたちにとって「津波被害」を想像することは困難であったといえる。にもかかわらず、東井の授業において、子どもたちは自分たちにとって身近ではないはずの「津波」を教材文から想像し、主人公・五兵衛の行動を深く読み込んで討議し合っている。このような授業ができたのはなぜかということを明らかにするために、「いなむらの火」の文学性にも着目し、ハーンの原拠である「生神様」から地域共同体のあり方について考察する。そして、そこから「いなむらの火」における五兵衛と広村の人々とのつながりとともに、地域の相互扶助が身近であった東井の村と学校のあり方から考察し、今日の学校と地域共同体の関係性の構築について提起することを本論文の目的とする。

1 東井義雄『村を育てる学力』における学校と地域の関係づくりについて

ここでは、東井義雄が述べる「村を育てる学力」とはどのようなものであるのかということと、東井の学校と地域の関係づくりの実践の一つとして、文集『はぶが丘』を取り上げて述べていく。

1-1 「村を育てる学力」とは

著書の題名にもなっている、東井が述べる「村を育てる学力」とはどのようなものであろうか。『村を育てる学力』における東井の実践は、戦後14年間（1947～1961）勤務した相田小学

校での実践がベースになっている。

相田小学校（1968年に統合され合橋小学校となった）は現豊岡市但東町に位置しており、東井の母校でもあった。学校は現在の豊岡市と京都府福知山市・京丹後市との境に近い山間部にあり、農業従事者が非常に多い村であった。戦後まもない頃で、村の封建的な風土も強く残っていたという。東井は、この地子どもたちに「村を育てる学力」をつけたいという思いを強くもっており、そのために教師集団だけでなく、地域との連帯を組織していった。

東井は、この村の親たちの仕事である農業をどのようにとらえていたのかというと、それは以下のようなものである。

「百姓、ことに、谷間の百姓にとって、田んぼはいのちに次ぐ大じなものである。泥んこのせまい田んぼ道を、せめて、荷車が通るように広げようという相談が幾度か出されるが、『大じな田んぼを犠牲にしてまで……』ということになっては、沙汰止みになってしまうのが、山間部落の田んぼというものである。山陰線が敷かれる話の時『大じな田んぼがつぶれる』という理由で、せっかくの話を断わったというあの気持が、今だって村には生きているのだ。

雨の日の主張の折など、びしょぬれになりながら自転車を走らせていると、でこぼこ道を材木積みにやって来るトラックに、頭から泥水をあびせられるのだが、そんな時、汽車さえあれば……と思うと同時に『わしらの田んぼは、いのちの次に大じなんだぞ』という百姓の声を聞く思いがして、思わずハッとしたりするのだ。そして気づかせられることは、それほど大じな田んぼをつぶして、私の学校をはじめ、村々の学校が建っているということだ。」⁽³⁾

「学校の背負っている、日本近代化の使命を疑ったり否定したりする気持は毛頭ないが、学校教育の使命は、その立っている土を問題にしないでは、果しようのないものだ、ということを感じくのだ。

事実、われわれの仕事は、ほんの少しでも掘り下げようとすると、村の封建性、因習的な家族関係、保守性、反動性、停滞性……というようなものにぶつかって、どうにもならなくなる。」⁽⁴⁾

このように、村の人たちが、便利な近代化であるはずの「鉄道」を「大じな田んぼがつぶれる」と断ったという気概を東井がしっかりと受け止めていることがわかる。そして、東井は「学校教育の使命」は「土」を問題にしなければならないとし、相田の村の学校としての存在のもつ重要性を主体的にとらえようとする強い決意を引用から読み取ることができる。そして、「事実、われわれの仕事は、ほんの少しでも掘り下げようとすると、村の封建性、因習的な家族関係、保守性、反動性、停滞性……というようなものにぶつかって、どうにもならなくなる。」のように、戦後民主主義教育において、東井たちが学校づくり、授業づくりをしていこうとするには、実際子どもたちの生活課題、村の人間関係は非常に大きな問題であったといえる。

続いて以下のようにも述べる。

「村は事実、希望も容易には持てないほどみじめだ。だが、そうであればあるほど、そのみじめな村を、希望のもてるような村に育てようとするところに、希望が築けないものだろうか。

私は、子どもたちを、全部村にひきとめておくべきだなどと考えているのではない。研究所（兵庫県立教育研究所—引用者）の研究報告がいつているように、『過半が都市にでる宿命にある』なら、それもいいと思う。ただ私は、何とかして、学習の基盤に、この国土や社会に対する『愛』を据えつけておきたいと思うのだ。『村を捨てる学力』ではなく『村を育てる学力』が育てたいのだ。みじめな村をさえも見捨てず、愛し、育て得るような、主体性をもった学力なら、進学や就職だつてのり越えるだろうし、たとえ失敗したところで、一生をだいなしにするような生き方はしないだろうし、村におれば村で、町におれば町で、その生れがいを發揮してくれるにちがいない、と思うのだ。」⁽⁵⁾

東井の述べる「村を育てる学力」とは、「学力」をつけて、都会に出ていくというような狭い「学力」ではなく、村への愛をもった主体性のある学力であるとしている。このことは、子どもたちを村へとどめるということを意味しておらず、非常に驚かされる。そのような主体性のある学力なら、どこかの場所にいても「生れがいを發揮してくれるにちがいない」としているのである。ここに、村と子どもたちへの深い愛情を読みとることができる。

子どもたちの主体性をもった学力のために、東井は授業づくりはもちろんのこと、そのペースとなる学校と地域社会の連帯に尽力するのである。

1-2 学校と地域との関係づくりの教育実践—文集『はぶが丘』

東井の教育実践において、とりわけ学校と地域の関係づくりの実践として、相田小学校時代の親・子・教師の文集である、学校通信『はぶが丘』をあげることができる。

農業で忙しい村であるから、学校が「保護者（地域）との連帯」をしようとしても、日常的に保護者たちと会合をもつのは非常に困難である。その点でいえば、文集は「いながらにして、みんなのものと顔を合わせることができ、すきな時に、みんなの意見を聞くことができる」⁽⁶⁾としている。農業で忙しい村であるが、この文集は「村の人たちみんなから喜び待たれ、どんな農繁期にも、原稿の寄せられない月はないという繁昌ぶり」⁽⁷⁾だったという。その理由を東井は以下のように述べる。

「私たちの文集『はぶが丘』が待望されているのは、そこに顔を出している人々が、みんな、身近かの知っている人たちであり、また、ときには、自分の愛し子であり、愛し子の先生だからであると思う。

なお、それとっしょに、校長はじめ、私たち職員が、いつも、子どもたちのほんとう

の味方でありたいと念じ、村にとってなくてはならない学校にしたいものだと念じていることが、村の人からも共感を呼ぶ、という点もあるようだ。私たちは、村の人々に、気に入るようなことばかりは言っていないどころか、ずい分手痛いことも言っているつもりだが、しかもそれが、許され、待望されるというのは、この『味方の立場』によるのではないかと思う。

とにかく、私たちは、この文集を通じ、親が親同士手をつなぎあい、磨きあい、育ちあうというその姿勢で、子どもたちの磨きあい育ちあいを見守り、協力し、私たち教師の磨きあい育ち合いを助けてくれるという、結びつきを念じている。

そして、その結びつきの中で、この村の子どもたちにとって、何が一番大切な、この村にもしあわせを築くためには、私たちはどうすればよいかを考えあっている。」⁽⁸⁾

このように、東井は学校が「子どもたちの本当の味方でありたい」と念じており、子どもたちにとってのみならず、村の人にとってもなくてはならない学校にしたいとしている。このことは学校の大きな目標である「子どもたちの味方」であると同時に、「村の味方」でもあるということではないだろうか。

『はぶが丘』は、1954年7月に第1号が刊行し、1960年6月刊行の第60号まで続いた。『はぶが丘』の構成は、巻頭言、親（大人）、教師の作品、子どもの作品となっている。作品には、親（大人）の問題提起の作品や教師らの教育実践や方針についてのものもある。

いわゆる「学級通信」は現在でも保護者に対して行う教育実践の発信手段の一つであるが、「親・子・教師」の作品が一体となっている学校通信は現在では非常に少ないと考えられる。また、ここでの「親」は、必ずしも「保護者」だけでなく、祖父母、地域の人（子どもが相田小に在籍していなくても）も投稿できるものであった。実際、校区の多くの家庭から投稿されていたという⁽⁹⁾。「知らない誰かの作品」ではなく、「この村の人の作品」である。そのような実感から「村への愛」が育つのではないかと考えられる。

このように『はぶが丘』の実践から学校が上位に位置づく関係性ではなく、子どもも、地域も、学校もともに結びつきの中から、相互に学び合っているといえる。

2 国語教材「いなむらの火」とは

ここで、東井の授業の考察で扱う国語教材「いなむらの火」について述べていく。この作品の主人公・庄屋の五兵衛にはモデルがおり、それは浜口梧陵（儀兵衛）（1820-1865）である。

濱口梧陵は広村（現和歌山県有田広川町）で分家濱口七右衛門の長男として生まれ、12歳の時に本家の養子となり、銚子での家業であるヤマサ醤油の事業を継いだ。梧陵が広村に帰省していた1854（安政元）年12月24日（旧暦11月5日—引用者）にマグニチュード8.4の安政南海地震が発生し、紀伊半島一帯を大津波が襲った。梧陵は、稲むら（稲束を積み重ねたもの）に火を放ち、この火を目印に村人を誘導して、安全な場所に避難させた⁽¹⁰⁾。

しかし、津波により村には大きな爪あとが残り、この変わり果てた光景を目にした梧陵は、故郷の復興のために身を粉にして働き、被災者用の小屋の建設、農機具・漁業道具等の提供をはじめ、各方面において復旧作業にあたった。また、津波から村を守るべく、長さ600m、高さ5mの防波堤の築造にも取り組み、後の津波による被害を最小限に抑えた⁽¹¹⁾。

作品「いなむらの火」は、濱口梧陵（儀兵衛）が五兵衛という名前で書かれている。五兵衛が津波の襲来を察知し、自らのいな束に火をつけ、高台にある五兵衛宅が火事だと思った村人たちが駆け上がって、村人全員が避難し、五兵衛の放った「いなむらの火」によって命が助けられたことを知るところで物語は終わっている。

2-1 国定教科書時代と戦後教科書における位置づけ

国語教材「いなむらの火」は、戦前（国定教科書時代1937～1947年）戦後（1951～1960年）を通じて教科書掲載されてきた作品である。もともとは、ラフカディオ・ハーン（Lafcadio Hearn・小泉八雲）の *A Living God*（「生神様」）が原拠である。国定教科書において、「1937年（昭和12）度からの教科書編集にあたっては1934年に全国の教員から教材を公募して補うこととした」⁽¹²⁾のである。そこにおいて、*A Living God*を児童が理解できるように和訳し、応募したのが中井常蔵であった。

中井常蔵（1908-1994）は、和歌山県湯浅町に生まれ、耐久中学校卒業後、和歌山師範を卒業し、訓導となった。中井の母校である旧制耐久中学校は「幕末に濱口儀兵衛らが『自学自労』の教育方針で幕末の国際情勢に備える人材養成のために広村に建てた耐久舎（現耐久中学校に隣接）を母胎（ママ）にしている」という⁽¹³⁾。中井は中学時代に授業で *A Living God*に出会う。そこにおいて、「自分が幼いころから聞かされてきた郷土の義人濱口儀兵衛（梧陵）をモデルにしたものだということがピンときた」⁽¹⁴⁾ことから、中井にとって深い感銘を受けた作品であったと思われる。

「いなむらの火」は、国家神道を賛美するような内容でなかったにもかかわらず採用された。その理由は、おそらく戦時下における「一致団結性」の強調を文部省が読み取ったからではなかろうか。戦後教科書の国定制度が廃止され、検定制の教科書となってからも、しばらく、この「いなむらの火」は採用されていた。戦後においても国定教科書所収の作品を採用したということは、本作品が国家主義を中心としたものではないとみなされたといえる。

「綴方教室事件」で検挙された鈴木道太は、国定教科書がすべて国家主義のものであったかという、そうでもないとして、以下のように述べている。

「それならば国定教科書は教育勅語にみるようこちこちの人間ばかりをつくったのか。わたくしは決してそうばかりとは思わない。その教材のなかには星のように光る人間愛のかがやきもあったのである」⁽¹⁵⁾

鈴木はいくつかの作品を挙げ、その一つに「いなむらの火」をあげて次のように述べてい

る⁽¹⁶⁾。

「稲は百姓にとって一年の汗の結晶である。こんにちのような農機具の発達していなかった昔は、それこそ粒々辛苦、汗の結晶である。それを五兵衛は火に焼いた。自分の持田の稲むらのすべてに火を点けた。津波の予感五兵衛の経験と生活の知恵であろう。しかし、早鐘をつくぐらいでは村民のすべてを高台に集める手段はない。五兵衛は自分の、いわば百姓の宝を灰塵にすることによって村人全体のいのちを救ったのである。文章も簡潔で、くどくどとした五兵衛への感謝の言葉などを書いていない。『無言のまま五兵衛の前にひざまずいてしまった』で切っている。ヒューマニズムにはかならず犠牲を伴う。五兵衛の場合は農民の汗の宝を灰塵にした。」⁽¹⁷⁾

鈴木のとらえ方について、府川（1999）は以下のように指摘している。

「鈴木は、この教材を、私利私欲を捨てて人命を救った『ヒューマニズム』の物語と読んでいる。とりわけ農民の重要な生産物である「米」を犠牲にしたことへの深い共感、東北の農民の生活をよく知っていたところから生まれたものであろう。鈴木はこの教材文を、『あたたかい感動を与え』る作品として高く評価している。その評価は、戦前から一貫して変わらなかったように見える。鈴木にとって全体的には、否定し、超克すべき対象である『国定読本』のなかでも、この教材だけは『ヒューマニズム』の文学として位置づけられ、戦後になってからも、あらためて肯定的に評価されているのである。」⁽¹⁸⁾

府川が指摘するように、生活綴方教師であった鈴木道太は、戦前の「国定教科書」にあった「いなむらの火」における「ヒューマニズム」の文学として受け止めていたことがわかる。

戦後の教科書では〈人々のために〉という単元に所収されている⁽¹⁹⁾。戦前同様、著者・訳者名の記載はないが、「先生と父兄へ」という頁において「いなむらの火」の「五兵衛のことは、和歌山県有田郡広村の浜口儀兵衛の実話にもとづく。この話が人をうつ力は大きい。（中略）いねに対する農民の考えが、いかに深いかをしっかりとつかねどおかないと、五兵衛のとうとい気もちがただ一つの機知として取られるおそれがある。」⁽²⁰⁾とある。

このように、「いなむらの火」は戦前戦後を通じて、掲載されてきており、特に戦後は、「国定教科書」所収のものであっても、その「文学性」にも着目されたことも明らかになった。

2-2 現行の教科書での位置づけ

現在、光村図書の『小学校国語5年 銀河』に「稲むらの火」の一部が掲載されている。ここでは、「伝記」という位置づけである。「稲むらの火」は五兵衛がすべての稲むらに火をつけ、たいまつをすて、「まるで失神したように、かれはそこにつっ立ったまま沖の方をながめていた。」までが引用されている。

現行の教科書では、防災学者である河田恵昭の「百年後のふるさとを守る」において、「稲むらの火」のモデルとなった濱口儀兵衛本人の話として述べられており、儀兵衛が津波から村の人々の命を救った後の話を中心に展開している。震災後、村の人々は命こそ助かったが、財産を失った。そこで、儀兵衛は紀州藩に援助を手紙で求めたが、何日待っても手紙は来なかった。生活の再建が困難な村人たちは広村から離れていったという。村人の流出を食い止めるべく、儀兵衛は私財を投じ、村人で堤防を造ることとした。以下は、現行教科書から一部引用する。考察にあたって、筆者が下線を付した。

「五十年後、いや百年後に大津波が来ても、村を守る大堤防を造ろう。工事には、できるだけ多くの村人に参加してもらう。賃金は、毎日手にできるようにする。自分たちの手で、子孫たちまで安心してらせる村をつくるんだ。」

儀兵衛の熱意は、外を向こうとしていた村人たちの足を止めた。そして、賃金を得られる仕事があり、それが村のためになるという案は、村人たちをふり返らせた。ほとんどの村人が、堤防造りに参加することを決めた。(中略)

ところが、安政二年十月、今度は江戸を大地震がおそった。れんらくを受けて、立て直しのために江戸に着いた儀兵衛に、番頭が切り出した。

「このままでは、再開するどころか店がつぶれます。どうか、堤防建設にお金を出すことを中止してください。」

儀兵衛は決断をせまられたが、その心は、なかなか決まらなかった。

そのうちに、江戸の店は再建のめどが立たず、ついにとじることになる。残るは銚子の店だけになってしまった。事業を守るため、銚子の店で必死に働く儀兵衛のもとに、ある日、広村からの手紙がとどく。儀兵衛を気づかいながら、信じて待つという内容のものだった。「なんとしても、堤防を完成させる。」儀兵衛が最後に下した決断であった。

銚子の店に新たな気運が生まれていった。村と村人を思う儀兵衛の固い決意に、働く者たちが動かされたのである。特に、広村出身の者たちは、ふるさとのために身を粉にして働いた。その勢いに、店中が一丸となった。この年、店は創業以来最高の生産高を上げた。

そして二年、しばらくぶりに、儀兵衛は広村にもどった。村人たちは、儀兵衛がいない間も、たゆまず堤防工事を進めていた。儀兵衛がそこに見たのは、自らの手で村を再興しようとしている村人たちのすがたであった。儀兵衛は最後の仕上げに取りかかった⁽²¹⁾。(以下省略)

そして、4年の工事を経て、全長600メートルの広村堤防が完成した。その堤防完成から88年後の1946年に再び和歌山沖でマグニチュード8.0の大地震が発生し、広村には、高さ4メートルの津波が押し寄せたが、堤防によって浸水の害を受けることがなかったという。

伝記文の後、河田は教科書で以下のように述べている。

「儀兵衛は、設計や土木工事の専門家ではない。そんな儀兵衛が、百年後にも役立つ堤防を造ったことは、まさに、おどろくべきことであり、偉大な功績である。そのうえ、災害後の対応と防災という観点から見ても、儀兵衛の堤防造りには大きな意義がふくまれている。その一つは、物質的な援助だけでなく、防災事業と住民の生活援助を合わせて行ったことである。また、住民どうしが、たがいに助け合いながら、自分たちが住むところを守るのだという意識をもつようにうながしたことも大きい。他のものにたよるのではない、

自助の意識と共助の意識である。」⁽²²⁾

「百年後のふるさとを守る」は小学生向けに書き下ろされたものである。河田は東日本大震災のわずか数か月前に刊行された自身の著書において、津波をはじめ減災のために重要なこととして、「自助・共助・公助」をあげている⁽²³⁾。また、津波の避難行動においても、「共助」のための地域コミュニティづくりにも言及している⁽²⁴⁾。河田が主張しているのは、「津波災害」だけへの防災ではない。

このようにみていくと、現行の教科書では文学性の高い「稲むらの火」の後半部分が掲載されていないものの、「伝記文」のなかでも下線を付した箇所のように、銚子と広村を行き来していた儀兵衛の不在時でも広村の人々がなぜふるさとにとどまったのか、また銚子にいるものたちもなぜ一致団結したのか、児童に提案すべきことがあるように思われる。そして、何より儀兵衛自身が「広村からの手紙」で「決断」したのはなぜだったのか。儀兵衛においても、「村」の人々とのつながりの中で、生きていたのではないだろうか。現行教科書の指導書では、この箇所への指導点は明記されていない。教科書の単元の最終ページに「『儀兵衛』の考え方（何をいちばん大事にしたか。他の人とちがう点はあるか。）」を短くまとめる、そして「自分の考えをもとう」ということで、「『儀兵衛』の行動や考え方で、自分もこうありたいと思うところはあるか。」⁽²⁵⁾と学習の観点として記されている。

児童が本教材から「自分もこうありたいと思うところ」を考えていくには、先述したように、「儀兵衛も村の人々とともに生きていた」という濱口の「共助」意識がどのようなものであったのかに迫っていったとき、児童ははじめて「自分もこうありたい」という意識が生まれるのではないだろうか。

そして、河田が述べる濱口儀兵衛の防災事業には、「防災」にとどまらない「共助」の意識を見出すことができる。

濱口儀兵衛は現代的に言えば、地元のリーダーであったといえる。私利を減し、村の人々のために行動していた。しかし、そのリーダーは「共助」意識を強くもったリーダーであった。つまり、濱口は広村の村人より立場が上という意識ではなく、村人と地域共同体とともに生きることの喜びを見出していたのではないか。そして、村の人々も儀兵衛の行いを尊敬し、親しんでいたのではないだろうか。だからこそ、「稲むらの火」で描かれているように、「庄屋さんの家が火事になっている」ということを「なんとしても駆けつけなければならない」と村の人たちが理解する村のコミュニティが形成されていたと理解できる。

現代の児童たちにとっても、地域コミュニティには何らかの形で参加しているものがあるだろうし、積極的に行っている地域もある。教科書のように、「儀兵衛の行動や考え方で、自分もこうありたいと思うところはあるか」という問いを児童に投げかけるのであれば、この「共助」意識と児童らの地域コミュニティにおける「共助」のあり方と関わらせていくことが重要ではないだろうか。

本教材は「文学」ではないが、「伝記」から学ぶのだとしても、濱口のどのようなところに、

人々がついていったのか（「生神様」だとしたのか）、また、濱口自身も村の人々とのつながりのなかで、リーダーになっていったのだということを考えていく必要があるといえる。

3 ラフカディオ・ハーンの *A Living God*（「生神様」）

ここでは、「いなむらの火」の原拠である、ラフカディオ・ハーンの *A Living God* について述べていく。

3-1 「生神様」の構成

ハーンの「生神様」において、「いなむらの火」の五兵衛の話が記述されている。

実際の「生神様」の構成は、3部構成であり、「いなむらの火」に相当するのは第3部目である。1、2部は「いなむらの火」そのものを述べたものではないが、3で「生神様」として「濱口五兵衛」の話を展開する上で、重要な叙述がされている。

1部は神社の社殿建築と崇拝対象としての「大明神」について述べられている。ここにおいて、死後「神」と呼ばれるのではなく、存命中に神格化され、「国の神」ではないが、「守り神」として、あるいは「村の神」として神社が建立された例として濱口があげられている。それが以下である。

「だが私は神になることはできない。なぜなら今は十九世紀だからである。それに自分の肉体の中に神様が宿っていない限り、誰も神様の感覚の性質を真に感得することはできない。肉体の中に神様は宿っているのだろうか？ 多分一僻遠の地では一人か二人、そうした神様がいるのかもしれない。すくなくとも昔は生神様というものがいた。

昔、なにか格別に偉大な事、立派な事、賢明な事、勇敢な事をしとげた人は、生前どのように卑賤な身分の者であれ、誰でも死後、神と呼ばれた。それと同様、非常な不正や苛酷な目にあった善良な人々は死後神格化されることがあった。現にいまでも、特別な状況で自ら死を選んだ人の魂—例えば不幸な恋人の魂—に対して死後栄誉を贈り、その魂に祈るような傾向は庶民の間に見られる。（中略）しかしそれとは違った、もっと驚くべき神格化も行われてきた。ある種の人々は、存命中から、その人の魂のために神社が建立され、神様として遇されてきたのである。国の神としてではなかったかもしれないが、それより下の神として、守り神として、あるいは村の神として。その例として紀州の有田郡の百姓であった濱口五兵衛の例をあげることもできる。濱口は死ぬ前に神様にされたのである。そして事実それにふさわしい人だったと私は考えている。」⁽²⁶⁾

そして、2部において、ハーンは「濱口五兵衛の話に移る前に、明治以前の日本の多くの村にあったある種の法律—というか正確に言えば法律とまったく同等の力を持っていた慣習について、二、三話さなければならぬ」⁽²⁷⁾とし、以下のように述べられている。

「こうした慣習は年の功と呼ばれる年取った人々の社会的経験に基づいていた。地方や地域によって細部に違いはあったが、その慣習の主意はどこでもほぼ同じであった。あるものは倫理に関係し、あるものは産業に関係し、あるものは宗教に関係していた。そして万事、個人の行為にいたるまで、この慣習によって規制されていたのである。その慣習のお蔭で平和が保たれ、その慣習の力で人々はお互いに相和し、親切に相互扶助が行われた。」⁽²⁸⁾

そしてまた以下のように述べられている。

「天災や危急の場合に相互扶助する義務は村のあらゆる義務の中でいちばん厳守しなければならぬ義務であった。とくに火事の場合には、誰もが全力をあげて直ちに消火に駆けつけることが定めであった。そして子供といえどもこの義務を免除されることはなかった。町や市ではもちろんこうした事はこれとは違うふうに定められていた。しかし田舎のどんな小さな村へ行こうと、およそ村人たる者の義務はたいへん単純明瞭で、それだけに万一その義務を怠るようなことがあれば、それは許すべからず怠慢とみなされたに相違なかった。

奇妙な事はこの相互扶助の義務が宗教的な事柄にまで及んでいた点で、病人や不幸な人が出た時、頼まれたならば誰もが神々の御加護を祈らなければならなかったことである。」⁽²⁹⁾

このようにハーンは「濱口五兵衛」の話を取りあげる前に、「生神様」とはどのようなものか、そして、そのように存命中に「神格化」される人と地方の「相互扶助」の関係性に言及している。

「あるものは倫理に関係し、あるものは産業に関係し、あるものは宗教に関係していた。そして万事、個人の行為にいたるまで、この慣習によって規制されていたのである。その慣習のお蔭で平和が保たれ、その慣習の力で人々はお互いに相和し、親切に相互扶助が行われた。」のように、その「相互扶助」という「規制」を「慣習のお蔭で平和が保たれ」としていることに着目したい。つまり、ハーンはこの「慣習」を不要なものとはとらえていないといえる。

そして、その「相互扶助」において、「天災や危急の場合に相互扶助する義務は村のあらゆる義務の中でいちばん厳守しなければならぬ義務であった」とし、「とくに火事の場合には、誰もが全力をあげて直ちに消火に駆けつけることが定めであった。そして子供といえどもこの義務を免除されることはなかった」のである。このことから、地域の「相互扶助」において、火事の場合に、誰もが全力をあげて直ちに消火に駆けつけることが定めであったことがわかる。つまり、「稲むらの火」で、五兵衛が自分の稲むらに火をつけて、相互扶助の義務があるので、村人たちが必ず消火活動のためにやってくると考えたことにつながっていく。

このように、倫理、産業、宗教に関係しながら、地方の「相互扶助」の義務は「法律とまったく同等の力を持っていた慣習」ととらえられていたということは、国家単位ではなく、地域ごとに共同体があったということがわかる。

3-2 「生神様」における「稲むらの火」の箇所

3-1の冒頭で示したように、「稲むらの火」はハーンの「生神様」の第3部目にあたる。教科書「いなむらの火」に続く部分は以下の通りである。

「困窮の時期は長く続いた。当時は交通連絡の手段は十分発達していなかったし、救援は遠くから来るので時間がかかったからである。しかし生活が多少楽になってからも、人々は浜口五兵衛に対する恩義を忘れなかった。五兵衛を金持にすることは村人にはできなかった。またたいてきたところで、五兵衛が村人にそうした真似を許したはずもなかった。それに、贈物をしたというだけで皆の五兵衛を敬うの念を十分言いつくせるものでもなかった。村人には五兵衛の内なる御魂は神ながらのものに思えたのである。それで村人たちはその後五兵衛を『濱口大明神』と呼ぶようになった。これ以上の名誉を老人に与えることはできないと思ったからだ。そして事実いかなる国へいってもこれにまさる名誉を生きている人間に与えることはできないのである。村の再建になった時、村人はその御霊のために神社を建て、その正面の上に『濱口大明神』と漢字を金文字で記した額を掲げた。そして皆そこで子供物を捧げ、お祈りを唱えて濱口五兵衛を崇め尊んだのである。本人がそのことをどう感じたか私にはわからない。わかっていることといえば、老人はその後丘の上の古い藁葺の家に、子供たちや、その子供たちのまたその子供たちと一緒に、以前と同じように心ゆるやかに質素な生活を送ったということだけである。下の部落に建った神社では村人たちはその御霊にお詣りしていたのだが。濱口五兵衛がなくなってから今ではもう百年以上が経った。しかしこの神社は、人伝てに聞いた話だと、いまでもまだ建っているのだそうである。そして村人たちはあの良き年老いたお百姓の御霊に、心配事や難儀の時に自分たちを助けてくれるようにと今でもお詣りしているそうである。」⁽³⁰⁾

濱口が「生神様」とされた理由が述べられている。ここでは、村人たちは生活が楽になっても五兵衛への恩義を忘れなかったとされている。そして、五兵衛自身も「村人」から「金持」にしてもらおうなどと考えていなかったことがわかる。そのような五兵衛のことをハーンは、村人には「五兵衛の内なる御魂は神ながらのもの」に思えたのである、と記している。

地域の結びつき、現代的に言えば地域コミュニティが深い信頼関係によって構築されていることがわかる。そして、そのリーダーの五兵衛は共同体をまとめ上げる存在としての「生神様」としてとらえられていると考えられる。

4 東井義雄の「いなむらの火」の授業について

ここでは、東井の「いなむらの火」の授業と地域共同体との関係について考察していく。

4-1 東井義雄の「読解指導」とは

「いなむらの火」は国語教材であり、実際の国語の授業づくりを考察していく上で、東井の「読解指導」とはどのようなものであったのかについて述べる。

東井は「読解指導」をはじめ、学習指導について以下のように述べている。

「読書指導に限らず、学習指導を効果的にするためには、子どもからスタートすることが大じだ、という考え方は、仕事を進めるについての、私の基本的な考え方の一つである。

まず、子ども自身にぶちあたらせてみる、その過程をとおさない、と、仕事が、どうも子どものものになり切らないという気が私にはする。」⁽³¹⁾

東井のこのような授業づくりの姿勢は、国語科に限ったことではないが、国語科の「読解指導」についても、「子どもからスタートする」ということ、「まず、子ども自身にぶちあたらせてみる」としている。

東井は「ひとりしらべ」と集団思考を組み合わせた授業を展開していた。「ひとりしらべ」とは、「考え読みノート」というものを使った、個別学習である。その「ひとりしらべ」したノートを子どもが授業前後に提出し、東井はそれに目を通し、コメントを入れる。最も重要な点は、この「考え読みノート」における子どもたちの解釈を次の授業展開にいかしていたことである。教師主導ではなく、「子どもからスタート」するために、子どものノートから彼らの解釈に価値を見出し、授業で返していくものと考えられる。そして集団思考では、「ひとりしらべ」で個々の子どもたちの解釈を授業で突き合わせることによって、自分にはなかった解釈に子どもたちは触れることができる。

そしてそのコメントをつける指導そのものが、「子どもからスタートする」指導観であるといえる。つまり、教師の都合のいいような流れをつかむのではなく、教師でさえも気づかなかった解釈という価値を子どもから探ろうとしているといえる⁽³²⁾。そして、その価値を学級に提案しようとしている。

豊田（2016）は東井の「考え読みノート」について以下のように述べる。

「これは、子どもが授業でこの教材の何を、どこまで読み取ったのかを軸にして作成された貴重な記録。教師が十分に教えたつもりでいても、果たしてそれを子どもが本当にどこまで学びとったかまで確定することはなかなか難しいのが現実である。しかし、この授業記録は、学習者本人が、授業で学びとったものを家へ帰って『ひとり学習』して、さら

にわたしはこう考え、こう思い、こう感じたということまで文章化している。」⁽³³⁾

このように、豊田が指摘するように、発言からだけでは見えてこない子どもの個々の思考の深まりまで見出すことができるといえる。

東井は「ひとりしらの意義と集団思考の意義」について、以下のように述べる。

「これについて考える時いつも思い出すのは、『三人寄れば文殊の知恵』ということわざである。私は、はじめ、これを、Aの知恵はいくらすぐれていても $A + B + C$ には及ばない、という意味のように考えていた。ところが、いろいろ実際のしごとの中で考えてみると、このことわざはそれくらいのことを言っているのではない、と思うようになった。すなわち、これは、 $A \cdot B \cdot C$ が寄って話しあっていると、それまで、AもBもCも、全く気がつかなかったようなすばらしい知恵が出てくるもので、その知恵は、 $A + B + C = ABC$ などの比ではない、と気がつくようになったわけである。」⁽³⁴⁾

このように、個々の学習が集団思考を通すことによって、誰もが一人では全く気がつかなかったような素晴らしい知恵が出てくるということである。提案した者でさえ、集団思考を通すことによって、その価値に気づかされるという意味である。

4-2 「いなむらの火」の授業

東井は「読解指導」の例として、「いなむらの火」の授業をあげて以下のように述べている。

「この文章（「いなむらの火」一引用者）を、私は、まず子どもたちにひとりしらせさせた。文章の一句一句を考え読みして、わかったこと、気のついたこと、考えたことをノートにまとめていく仕事をさせたのである。このノートに依るひとりしらは、集団によるみがきあいをする前に、私が必ず目をとおすことにしている。ところが私は、Aという子どもが、作者の意図とは全く逆の読みとり方をしていることを発見した。すなわち、庄屋五兵衛が、自分の家の稲むらのすべてに火を放ち終り、たいまつを捨てて、じっと沖を見つめる場面を、『五兵衛さんは、豊年でたくさんとれた稲をみんなもやしてしまっ、おいしいことをしたと思いがけながら沖をみつめているのだろう』と、Aは読んでいるのである。

私は、集団による学習の際、まず、このAの読解を発表させてみた。すると、BもCもDもEも、みんなが、口々に『おかしいぞ』『おかしいぞ』と、つぶやくのである。私はわざと『だって、せっかくとれた稲に、みんな火をつけてしまったんだもの、五兵衛さんは、惜しいことをしたと思うだとうなあ。みんなだって、こんなことをしたら、きっと惜しいことをしたと思うにちがいないよ』といってやった。『ぼくらだったら、おいしいことをしたと思うかもしれないが、五兵衛さんはちがうとおもいます』『五兵衛さんはそんな

人ではないと思います』という。『それなら、何か そんな証拠でもあるかな?』と水をむけてやると、はじめて、子どもたちは証拠をみつけるために、やっきになりはじめた。ほかの子どもは、Aのような立場の読みが成り立つかもしれないなどとは思いかけてもしないで、通りいっぺんの読みをやっていたわけである。

さて、しばらくすると、Bが『あった!』と叫ぶ。『何があったのかい?』とたずねると『しょうこがあった』という。そして『五兵衛さんは、稲むらに火をつける前につぶやいている。『もったいないが、これで村中のいのちが救えるのだ』』とっている。ここを読むと、五兵衛さんも、一ぺんは火をつけることを惜しいと思っていることがわかる。けれども、その次に『が』ということばをつかって、反対のことをいっている。ここは、稲のねうちと、村の人のいのちのねうちをてんびんにかけているところだ。しかし、五兵衛さんは、てんびんにかけた結果、『これで村中のいのちが救えるのだ』と、大へん強い言い方をしている。この『のだ』は、もう迷いのなくなった『のだ』だ。A君はこの『のだ』を読まなかったために、ああいうへんな読み方をしてしまったんだ』という。『えらいことを考えついたなあ。『のだ』に、そんなわけがあることは、先生も今まで気がつかなかった。もちろん、去年の五年生も、おとしの五年生も、これには気がつかなかったと思う。えらいことを発見したなあ』』という。Cが、また『あった!』と叫ぶ。何があったのかたずねてみると、『五兵衛さんはそうつぶやいて、いきなり稲むらの一つに火を移している。この『いきなり』は、もう考えがきまってしまったことをあらわしている。A君は、これを読み忘れたんだ』という。『ほんとうにそうだったなあ。えらいことを見つけたしぞ』』という。『まだある』とDがいう。そして『五兵衛さんは『むちゅうで』火をつけています。この『むちゅう』を読んだら、五兵衛さんのまよいがなくなっていることがわかります』という。『ほんとうにそうだなあ』』という。Eが『まだある。五兵衛さんは『すべてのいなむら』に火をつけています。おいしい気持があったら、少しぐらい残しておく筈です』』という。こうしてみんなで考えあっている中に、教師である私まで、子どもからいろいろ気がつかせてもらったということだった。(中略)しかし、考えてみると、A君のような読解を、いくら集めて合計しても、こういうねうちのある知恵は生まれてこない。また、BやCやDやEにしたところで、はじめの自分のしらべでは、こういうしっかりした読みにはなっていなかったわけである。それをいくらていねいに合計したところで、ねうちのあるものにはならない。ところが、そのようなA・B・C・D・Eが寄って話しあっている中に、AにもBにもCにもDにもEにもなかったものが、どこからともなく出てきたのである。まさに、無から有が生まれるような不思議が、集団思考をとおすことによって、お互いのものとなってきたわけである。私は、こういうことを「三人寄れば文殊の知恵」というのにちがいないと思うようになった。そして、これを何とか、読解指導の上にも生かしていきたいと思うわけである。」⁽³⁵⁾

A君の「読みまちがい」によってこのような授業展開がなされた。東井が集団思考について

の箇所述べていたように、個別学習・個別指導だけではこのような「三人寄れば文殊の知恵」にならないことがわかる。このことは、東井も述べるように、この授業で発言したA～Eさんによって、5人分の読み方が学級で深まった、ということでもない。自分一人では絶対に出ない仲間の解釈によって、学級でのダイナミックな授業展開となっていることがわかる。そして、それは子どもだけの問題ではなく、東井が「教師である私まで、子どもからいろいろ気がつかせてもらった」と述べているように、教師にとっての問題でもあるといえる。

豊田（2016）は、本実践におけるA君の位置について以下のように述べている⁽³⁶⁾。

「なお、東井は、勉強があまり芳しくない子の『読みまちがい』と言い、S君を『ねぎらっている』が、果たしてこれは読みまちがいのだろうか。一見読みまちがいのように見えるが、それを教師が生かすことに成功すれば、あれだけ深い読みをみんなにもたらしまでに授業が盛り上がった。Sの読みまちがいは、それだけの『ねうち』を孕んでいたのではない。読みまちがいに見えるようなことをも活かすことで授業を盛り上げ、子どもたちの言語活動の質を高めていこうとする東井の職人技である。これを東井は『ねうちづけ』と名付けている。つまり、東井が、この部分をもっと深く読んでいく必要があるということと事前に構想していた時、ちょうどタイミングよくSの解釈に出あった。よし、これをてこにしてこの部分をさらに深く読み込もう、と判断したのではないか。』⁽³⁷⁾

このように、A君の「読みまちがい」は、「教師が生かすことに成功すれば、あれだけ深い読みをみんなにもたらし」のである。それには、東井がA君の「読みまちがい」に「ねうち」を見出していたからであるといえる。このような教師のとらえ方は、子どもの主体の授業づくりにおいて、現代ももっとも捉え直さねばならない点ではないだろうか。

そして、「いなむらの火」の教材を子どもが読み込んでいくにあたって、相田小の子どもたちにとっての「いなむら」と「いなむらと村人のいのちをてんびんにかけて、まよいがなくなったのはなぜか」という解釈が生まれたことを考えていきたい。

相田小の子どもたちにとっての農業とは、文集『はぶが丘』においてもたびたび取り上げられてきた「農繁期の研究」のように、自分たちにとって最も重要かつ身近な課題であった。1でも触れてきたが、小学生の立場で、村の様々な課題に向き合っている。だからこそ、「いなむらの火」における「いなむら」の価値がどれくらい大切なものであるのかということ、そして、五兵衛と村の人たちの結びつきから、相田の村の地域共同体と関わらせて、実感をもって教材を解釈していったのではないだろうか。個々の「考え読みノート」においては、海岸から遠く離れた山間部で生活している彼らが「津波被害」を深く想像して書くことによって表現がされている。

彼らが学んだのは「文学」教材から、まさに現行教科書にあるような「儀兵衛の行動や考え方で、自分もこうありたいと思うところはあるか」を見出すところまで来ているといえる。

それは、「国語教材」の「読解」部分の指導だけに限定せず、東井をはじめとした相田小学校の教職員が地域とともに生きる学校づくりのなかで、子どもたちが主体的に学んでいくような指導をすべての教育活動で行ってきたからだと考えられる。

まとめ

教材「いなむらの火」を中心にして、東井義雄の学校づくりにおける地域共同体のあり方について考察を試みてきた。東井は、子どもの生活の論理と教科の論理がつながった学力を目指して実践していた。その際に、学校と地域との関係づくりを丁寧に積み重ねてきていた。

「いなむらの火」は国語教材ではあるが、東井は国語科教育の「読解」に限定しない授業を展開していた。このことは、「子どもからスタートする」、「生活の論理」から授業づくりをしていく東井の指導方法である。そして、そのような「生活の論理」を太らせていくには、子どもの生活する地域共同体と学校との関係づくりが重要になってくる。

東井は学校（教師）が子どもや地域（家庭）の上位に位置づく関係性ではなく、それぞれが単数で学びあうのではなく、子どもの幸せのために、それぞれが複数で互いに学び合う関係性を提唱している。その一つの取り組みが、親・子・教師による文集『はぶが丘』であった。ここでは、子どもだけでなく、教師も地域の人々とともに学び合っていることがみられた。東井も述べているように、「村への愛」にあふれた作品集であった。地域や家庭が「自分の家さえよければいい」ということではなく、『はぶが丘』で提案される子どもたち・村の人たち・教師たちからの問題提起を受け止めていた。相田校区のもつ、農業を中心とした、宗教とのかかわりも重要な要素であると考えられる。相田校区の宗教と地域共同体とのかかわりについては、改めて研究していきたい。

現行教科書にある河田の主張をより児童たちが理解できるよう、「いなむらの火」の文学性からハーンが述べた「相互扶助」と関わらせて提案していくことが重要であるといえる。濱口儀兵衛を「生神様」ととらえたのは、共同体をまとめ上げる存在としての「神」である。

もちろん「防災教育」も重要であることはいうまでもない。しかしながら、「防災教材」としてだけの「いなむらの火」を児童に提案するのではなく、東井が授業づくりと同時に行ってきた学校と地域共同体との関係性の構築によって、子どもたちの教材の解釈が深まり、自身がこれからどのように地域に参画していくのかということを学ぶことができるのではないだろうか。

東井のように、教師自身も「子どもからスタートする」教材研究と同時に、地域に学び、ともに地域と生きていくことが問われているといえる。

注

- (1) 「東井義雄教育塾」「東井義雄創成塾」として、2003年度から教師たち、地域の人たちによる

研究教育活動が豊岡市但東町を拠点に継続されている。

- (2) 東井が使用していた戦後の教科書では「いなむらの火」という表記で、現行の教科書では「稲むらの火」とされている。また、戦前の国定教科書時代も「稲むらの火」である。ここでは、光村図書引用以外の箇所では、「いなむらの火」と表記する。
- (3) 東井義雄『村を育てる学力』明治図書、1957年、16～17頁。
- (4) 東井義雄『村を育てる学力』明治図書、1957年、18頁。
- (5) 東井義雄『村を育てる学力』明治図書、1957年、38～39頁。
- (6) 東井義雄『村を育てる学力』明治図書、1957年、72頁。
- (7) 同上。
- (8) 東井義雄『村を育てる学力』明治図書、1957年、72～73頁。
- (9) 校区の戸数は、子どものいない家も併せて143戸（1958年当時）で、30号までに実人員139名が1回以上投稿、とある（東井義雄「学校通信『はぶが丘』その誕生と成長」（白もくれんの会、但東町教育委員会「はぶが丘」復刻版（再版）2001年、9頁））。
- (10) 稲むらの火の館 濱口梧棧記念館 津波防災教育センターホームページ http://www.town.hirogawa.wakayama.jp/inamuranohi/siryo_goryo.html 情報取得日2016年12月28日
- (11) 同上。
- (12) 豊田ひさき『東井義雄の授業づくり 生活綴方的教育方法とESD』風媒社、2016年、228頁。
- (13) 同上。
- (14) 豊田ひさき『東井義雄の授業づくり 生活綴方的教育方法とESD』風媒社、2016年、229頁。
- (15) 鈴木道太『ああ国定教科書 怒りと懐かしさをこめて』レモン新書、1970年、92頁。
- (16) 府川源一郎（1999）も同様の箇所を引用している。
- (17) 鈴木道太『ああ国定教科書 怒りと懐かしさをこめて』レモン新書、1970年、103頁。
- (18) 府川源一郎『「稲むらの火」の文化史』久山社、1999年、11～12頁。
- (19) 戦後は、学校図書と二葉株式会社の二社の教科書に掲載されていた。ここでは、戦後東井の学校が使用していた学校図書版で参照した（豊田ひさき『東井義雄の授業づくり 生活綴方的教育方法とESD』風媒社、2016年、197頁参照）。
- (20) 文部省『五年生の国語 下』学校図書、1953年、158頁。
- (21) 『小学校5年 国語 銀河』光村図書出版、2015年、163～165頁。
- (22) 『小学校5年 国語 銀河』光村図書出版、2015年、166頁。
- (23) 河田恵昭『津波災害——減災社会を築く』岩波新書、2011年、163頁。
- (24) 河田恵昭『津波災害——減災社会を築く』岩波新書、2011年、179頁。
- (25) 『小学校5年 国語 銀河』光村図書出版、2015年、169頁。
- (26) 小泉八雲著 平川祐弘編『日本の心』講談社学術文庫、1990年、218頁。
- (27) 小泉八雲著 平川祐弘編『日本の心』講談社学術文庫、1990年、219頁。
- (28) 同上。
- (29) 小泉八雲著 平川祐弘編『日本の心』講談社学術文庫、1990年、220～221頁。
- (30) 小泉八雲著 平川祐弘編『日本の心』講談社学術文庫、1990年、231～232頁。
- (31) 東井義雄『東井義雄著作集5』明治図書、1972年、210～211頁。
- (32) 豊田（2016）は、このような東井の授業づくりを「ねうちづけ」と「指さし」と述べている（豊田ひさき『東井義雄の授業づくり 生活綴方的教育方法とESD』風媒社、2016年、186～187頁）。
- (33) 豊田ひさき『東井義雄の授業づくり 生活綴方的教育方法とESD』風媒社、2016年、198頁。
- (34) 東井義雄『東井義雄著作集5』明治図書、1972年、212頁。
- (35) 東井義雄『東井義雄著作集5』明治図書、1972年、212～214頁。
- (36) 『東井義雄著作集5』においては、「A君」の表記であるが、同一児童のことであると思われる。

- (37) 豊田ひさき『東井義雄の授業づくり 生活綴方的教育方法とESD』風媒社、2016年、181～182頁。

参考文献

- 大下英治『11・5津波救国〈稲むらの火〉浜口梧陵伝』講談社、2016年。
北島信子「東井義雄の教育実践における宗教性の一考察——親・子・教師の文集『はぶが丘』を中心に」『中部教育学会紀要』第15号、2015年6月。
北島信子「生活綴方教師の教育観と宗教」(的場正美・柴田好章編『授業研究と授業の創造』溪水社、2013年)。
佐藤廣和「教育実践をともに創造する教育学研究」『中部教育学会紀要』第15号、2015年6月。
平川祐弘編『小泉八雲 回想と研究』講談社学術文庫、1992年。
藤原和好『語り合う文学教育——子どもの中に文学が生まれる』三重大学出版会、2010年。
『小学校国語 学習指導書別冊 五 銀河』光村図書出版、2015年。

(受理日 2017年1月11日)